

El ethos de voluntarios de colectivos de educación no formal originados desde la sociedad civil

The ethos of volunteers of non-formal education collectives originated from civil society

Diana Pasmanik^{1*}, María Jesús Mejías Rodríguez¹, Ricardo Ernst Montenegro²

1 Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

2 Corporación Educacional POBLAR, Santiago, Chile

*diana.pasmanik@usach.cl

Recibido: 16-mayo-2019

Aceptado: 10-julio-2019

RESUMEN

Reportamos los resultados de la reconstrucción del *ethos* de voluntarias y voluntarios que trabajan en Chile en proyectos educativos comunitarios generados desde la sociedad civil. Mayoritariamente son estudiantes universitarios de carreras de las ciencias sociales. Presumimos que la participación en un proyecto educativo y político, que exige dedicación sostenida en el tiempo, se caracterizará por un sentido ético particular, alineado con sus fines y mediando en las prácticas del voluntariado. Se recabó información mediante entrevistas semiestructuradas, analizadas cualitativamente con el empleo del método de las comparaciones constantes, realizadas en 2014, después que el país había vivido una inflexión en su trayectoria política con la elección presidencial que dio término a 20 años de gobiernos ininterrumpidos de la Concertación de Partidos por la Democracia. En 2019 volvió a entrevistarse a algunos de los mismos voluntarios. Los resultados muestran un *ethos* con elementos nucleares y otros que diferencian entre dos grupos, uno de voluntarios temporales y otro que integra el voluntariado en su proyecto de vida. La contingencia política no parece ejercer influencia en la conformación del *ethos*.

Palabras clave: ethos, educación comunitaria, educación no formal, estudio cualitativo, voluntariado

ABSTRACT

We report the results of the reconstruction of the *ethos* of volunteers who work in Chile in community educational projects generated from civil society. They are mainly university students from Social Sciences careers. We presume that the participation in an educative and political project, that demands a sustained devotion in time, would be characterized by a particular ethics sense, aligned with its ends and mediated in volunteering practices. Information was sought employing semi-structured interviews, analyzed qualitatively by means of the constant comparison method. The field work was done on 2014, after the country had experienced an inflection in its political history with the presidential elections that lead to the end of twenty years of governments of the coalition Concertación de Partidos por la Democracia. On 2019 some of the same volunteers were interviewed again. The results show an *ethos* with nuclear elements and other that differentiate between two groups, one of temporally volunteers and another of volunteers that integrate volunteering in its life project. Political contingency doesn't seem to influence *ethos* conformation.

Keywords: ethos, community education, nonformal education, qualitative study, voluntary social work

Financiamiento: Proyecto 001316POSDOC, Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (DICYT), Universidad de Santiago de Chile.

Cómo citar este artículo: Pasmanik, D., Mejías Rodríguez, M. J., Ernst Montenegro, R. (2019). El ethos de voluntarios de colectivos de educación no formal originados desde la sociedad civil. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1688>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En nuestra era del conocimiento y globalizada, la educación se ha transformado en una necesidad esencial. Sin embargo, el estrato socioeconómico y la vulnerabilidad social son dos de las barreras que limitan su satisfacción. Particularmente en Chile, el impacto del nivel socioeconómico en los logros en los aprendizajes es un problema no resuelto. Lo ilustra la medición de la lectura de segundo año, realizada en 2017, en la cual el grupo socioeconómico más bajo tuvo en promedio 17 puntos menos que la media nacional, y una brecha de 53 puntos con el grupo socioeconómico más alto (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). La importancia de la educación para el desarrollo del pensamiento es reconocida desde hace décadas, en especial la adquisición de la lectura y escritura por su calidad de herramientas mediadoras del pensamiento y potenciadoras de la competencia discursiva oral y escrita (Serrano, 2014). Por ello, las brechas en estos puntajes revisten de especial gravedad.

Al mismo tiempo, en 2018, en la población adulta, el Ministerio de Desarrollo Social y de la Familia consignaba que 4.910.889 personas mayores de 18 años no se encontraban estudiando y no habían culminado los 12 años de escolaridad y tampoco se encontraban estudiando. Cifra no menor si se considera la población total proyectada de 18,8 millones para 2018 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018).

Desde hace décadas, existen en Chile grupos sociales que tratan de aportar al bienestar de los grupos más vulnerados a través de formas educativas alternativas que se inscriben en el marco de referencia de la Educación No Formal (ENF). Hamadache (1991) analiza la definición clásica de la ENF de Coombs y colaboradores, de 1973, mediante un conjunto de atributos que enumera: “compuesta por actividades organizadas y estructuradas”, “se destinan a un público que se puede identificar”, “tienden a alcanzar un conjunto determinado de objetivos de educativos”; “no institucionalizadas”, “llevadas a cabo fuera del sistema educacional establecido” (p. 126). Más adelante agrega que puede utilizar voluntarios, sean o no docentes.

En el caso de las organizaciones en las que se centra este estudio, en éstas se proporciona reforzamiento escolar a niños y niñas, se realizan con ellos y ellas talleres socioeducativos y, sobre todo, se trabaja en su formación integral. También incluye otras organizaciones que se enfocan en adolescentes y adultos con estudios escolares incompletos, tanto para que obtengan su licencia de

Enseñanza Media como en la oferta de talleres en distintos temas y oficios. Son colectivos que se ubican a sí mismos bajo el marco de referencia de la educación comunitaria, situados en territorios de pobreza y vulneración psicosocial, funcionando gracias a la participación de voluntarios y voluntarias, sobre la base de la autogestión y en condiciones materiales de precariedad. Algunas se autodenominan a sí mismas “Escuelas Libres”. En este artículo nos referiremos a todas éstas indistintamente como agrupaciones o colectivos.

Hay escasas publicaciones respecto a estas agrupaciones en el país. No obstante, Fauré (2016)¹, en un análisis que abarca el período desde la década de 1980 hasta 2013, las ubica bajo el marco de referencia de la educación popular o con fuerte presencia de esta última. Se generan con base territorial (local) en el contexto de la reorganización progresiva de la asociatividad en distintos sectores de la sociedad chilena, en particular en los sectores populares, después del golpe de estado de 1973. Se advierte como probables precursores de las agrupaciones actuales a los grupos de apoyo escolar, los preuniversitarios populares y los equipos de educación popular y acción política que él distingue entre la diversidad de agrupaciones de la época.

A partir de 2006 se inició un ciclo de movilizaciones estudiantiles; durante este período, las organizaciones se incorporaron en redes mayores, trascendiendo su carácter original, esencialmente juvenil, e iniciaron un trabajo de sistematización y difusión de conocimiento y de colaboración, con base territorial, local.

Esta investigación tiene por propósito reconstruir el *ethos* de las y los voluntarios que trabajan en esta modalidad de colectivos, presumiendo que una labor absorbente, que demanda dedicación sostenida en el tiempo y que construye identidad a través de la participación en proyectos que son a la vez educativos y políticos, se caracterizará por un sentido ético particular, alineado con sus fines y mediando en las prácticas del voluntariado. Si bien hay un cuerpo de conocimientos relativo al *ethos* en educación (Rodríguez-Sedano, Rumayor, & Costa Paris, 2011) y de voluntariados, como el *ethos* humanitario compartido por la Cruz Roja y Luna Roja Creciente y la Organización para las Naciones Unidas (Bernard, 2015), no lo hay con respecto a este grupo particular.

Educación comunitaria y educación popular

Los antecedentes provistos por Fauré (2016) y la página Web de la Red de Escuelas Libres La otra Educación

territorial (Santiago, 1987-2013). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

1 Publicación basada en su tesis doctoral: Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile post dictatorial: Saberes, control comunitario y poder popular

(2019) sugieren la importancia de la educación comunitaria y de la educación popular para el fundamento teórico y pedagógico de estos colectivos. La educación comunitaria conforma la dimensión educativa del desarrollo comunitario (Quintana, 1991); aspira a la formación de individuos que asumen responsabilidad en su desarrollo y en la solución de los problemas que les atañan como integrantes de una comunidad de modo colectivo y solidariamente (Fingerman, 2017), potenciando valores de corte comunitario (Brizuelas, Sáez, & Justiz, 2015).

Por su parte, la educación Popular funda sus bases en el pensamiento de Paulo Freire, quien introdujo el concepto de concientización para referirse al desarrollo de una conciencia crítica, por intermedio de la experiencia educativa, en las y los integrantes de comunidades marginalizadas (Dutt, & Grabe, 2017). Supera lo que Freire (1972) denomina “la educación bancaria”, que induce a la pasividad del aprendiz, convertido en un receptor acrítico de contenidos, reemplazándola por una educación problematizadora, que permite la liberación y que requiere de una relación dialógica y, por lo tanto, horizontal, entre educador y educando.

A pesar de su origen latinoamericano, la literatura documenta experiencias en distintos contextos de marginación y opresión. En Sudáfrica se ha combinado en experiencias de educación comunitaria la pedagogía de Paulo Freire con modelos de desarrollo participativo que favorecieron la lucha contra el apartheid (Von Kotze, Ismail, & Cooper, 2016), y en Tanzania se reporta su aplicación en la promoción del cambio ideológico y la promoción de los derechos humanos de las mujeres (Dutt, & Grabe, 2017).

En sus “Cartas a quien pretende enseñar”, Freire (1993/2002), en el capítulo cuatro, “De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas”, se refiere a un conjunto de atributos que, señala, “...son generados de manera coherente con la opción política de naturaleza crítica del educador” (2002, p. 75) y mediante su práctica docente. Estos son la humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, competencia, capacidad de decidir, seguridad, ética, justicia, tensión entre la paciencia y la impaciencia, parsimonia verbal”. De la amorosidad, señala, “... es preciso que ese amor sea en realidad un "amor armado", un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar” (2002, p. 77). De este modo, Freire articula en estos atributos el educar y la política, atributos que al mismo tiempo es posible considerar como valores,

entendiendo estos últimos como creencias que establecen estándares para determinar cómo actuar, qué desear y qué actitudes mantener (Rokeach, 1968). Se trata de creencias de carácter prescriptivo y, por lo tanto, tal como lo plantean Palomer y López (2016), pueden ser consideradas cualidades o ideales para la regulación del comportamiento.

Si bien no parece haber un conjunto de atributos definidos para la educación comunitaria, Sánchez (2015) postula un conjunto de valores que caracterizarían la práctica de la psicología comunitaria. Estos son la autonomía compartida, el autocuidado del practicante comunitario, el empoderamiento y los valores finalistas del desarrollo personal y la justicia social. La autonomía la plantea diferenciada de la autonomía individual que predispone al individualismo. Por el contrario, la autonomía de la práctica de la psicología comunitaria implicaría un componente de solidaridad, en un balance entre los proyectos personales y los objetivos consensuados colectivamente. El empoderamiento sería un valor instrumental para el logro del desarrollo personal y la justicia social. Esta última se refiere a la distribución con base en la equidad de los bienes y recursos materiales y también psicosociales, tales como la dignidad y la pertenencia. Podría suponerse que estos mismos valores, o al menos algunos, podrían encontrarse también en las y los voluntarios que trabajan en colectivos en los que esta investigación se enfoca.

El concepto de *ethos*

Cortina (2013) plantea que el *ethos* es el sello o carácter moral de un individuo. Etimológicamente, significa carácter y se refiere también a costumbre, ambos conceptos emparentados en su sentido (Guariglia, & Vidiella, 2011). Es una dimensión que se identifica en la diversidad de manifestaciones del ser humano. Yurén, García, Moctezuma, Briseño y Escalante (2018) incorporan, al carácter y la costumbre, la disposición adquirida para definir *ethos* como “... un conjunto de disposiciones adquiridas no sólo gracias a la repetición (rutina, costumbre), sino sobre todo al esfuerzo o perseverancia moral (hábito virtuoso), que demanda el apego a principios determinados y/o asumidos autónomamente” (p. 6). Coincidiendo, Cortina (2013), afirma: “Labrarse un buen carácter, un buen *êthos*², es lo más inteligente que puede hacer una persona para aumentar sus posibilidades de llevar a cabo una vida buena, feliz.” Acto seguido agrega: “Y lo que vale para las personas, vale también para las organizaciones y los pueblos, que también unas y otros van tomando decisiones que generan las predisposiciones a actuar de un modo u otro” (p. 45).

2 Escrito de este modo en el texto original.

De este modo, Cortina adelanta que el ethos no se circunscribe a un individuo en particular, sino que también identifica colectivos. Tal es el caso de las profesiones. Desde la profesión médica, cuyo *ethos* discute, Risco (2009) describe el ethos como una manera de “estar en el mundo” (p. 152). Significa un posicionamiento, que considera equivalente a un fundamento ontológico. Por lo tanto, el ejercicio profesional combinaría la dimensión técnica con un modo particular de mirar la realidad, de disposición para el ejercicio de la profesión, y un modo de comportarse para lograr la plena expresión de la disciplina.

Yurén (2013) también se refiere al ethos profesional, definiéndolo como “...el sistema disposicional que se activa frente a problemas de orden sociomoral en el campo profesional”, cuyos componentes serían

La eticidad profesional internalizada (bajo la forma de creencias, valores e intenciones), los criterios y habilidades para juzgar la rectitud de una norma o principio, y los modos de autorregulación y la capacidad de juicio prudencial constituyen el *éthos* profesional (p. 8).

Si bien un voluntariado no puede homologarse a una profesión, guardan algunas características en común. A las profesiones se les reconoce un conocimiento disciplinar distintivo, fundado en la investigación y lineamientos éticos establecidos por los propios profesionales, que poseen un reconocimiento social como especialistas en su actividad (Cortina, 2000; Fernández Pérez, Barajas Arroyo, & Alarcón Pérez, 2007). Fauré (2016) destaca de estas agrupaciones la práctica de la autoformación con alguna sistematicidad, en una actividad orientada al servicio y la transformación social. Son características que sugieren la existencia de un sistema disposicional común mediante el cual se analiza la problemática de orden sociomoral.

Asimismo, en las últimas décadas el concepto de *ethos* ha sido aplicado, desde la sociología y la teoría política, al estudio de los movimientos sociales y a los grupos militantes, existiendo el término “*ethos militante*” (Longa, 2016; Montero, 2015). Longa (2016) relaciona el concepto de ethos militante con el de generación política, una identidad colectiva configurada a partir de una modalidad de participación política (partido político, movimiento social u otro). El “... ethos³ militante permite profundizar en los valores, orientaciones y significados que configuran la acción de dichas generaciones” (p. 51). Apoyándose en Bolívar Echeverría (2000) y en Manheim (1990), postula que al interior de los

movimientos políticos está la posibilidad de la coexistencia de distintos *ethos* militantes.

En este contexto, resulta pertinente retomar el pensamiento de Paulo Freire. El vínculo que concibe entre educación y política lo ejemplifica la cita siguiente: “en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia” (2003, p. 78).

Freire reitera la importancia de los sueños y la esperanza como utopías rectoras del educador progresista en diversas obras. A modo de ejemplo, Freire (1992, 1993/2002, 2012). En *Pedagogía de la Esperanza* (2008), plantea la educabilidad del ser humano como el factor que, desde la educación, fundamenta la esperanza:

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Esta búsqueda es la educación. (p. 148).

La noción del ser humano educable e incompleto se condice con una comprensión de la historia que Freire señala para el educador progresista, en oposición al conservador:

El progresista, inmerso políticamente en formas de acción y políticas pedagógicas coherentes con la comprensión de la Historia como posibilidad; el conservador, autoritario, acrítico, de derecha o de izquierda, sin esperanza y carente de sueños, perdiéndose, sin muchas oportunidades de encontrarse, en una concepción determinista de la historia (p. 149).

Al reconocerse el sentido tanto educacional como político, socialmente transformador al que adscriben los colectivos estudiados, fundado al menos parcialmente, en el pensamiento de Paulo Freire, el concepto de *ethos* militante podría eventualmente contribuir en la comprensión del *ethos* de las y los voluntarios, objeto de este estudio.

Preguntas guías

Para fines operacionales, la revisión conceptual permite orientar la exploración del *ethos* tanto al discurso como a las prácticas relacionales y educativas, buscando el componente disposicional que señalan Yurén (2013), y Risco (2009), y el modo de actuar que refleja la

3 Sin cursiva en el original.

autorregulación y la capacidad de juicio prudencial que menciona Yurén (2013) y que Risco (2009) también incorpora al referirse al *ethos* como un modo de comportarse para lograr expresión plena de la disciplina. Implícitos en este constituyente disposicional que, como carácter y sello, también serían un componente de identidad, se encuentran los valores, como dispositivos de la eticidad identificables en la reflexión y la acción, a las que otorgan sentido. De ahí devienen las preguntas que orientan el desarrollo de esta investigación: ¿Cómo se caracteriza el *ethos* asociado a la práctica de voluntarios/as que participan en colectivos educativos de educación de corte comunitaria o popular? ¿Cuáles son los valores y significados que orientan su actuar, asociado a su participación en la agrupación? ¿Cómo se relaciona este *ethos* con los significados que le asignan las y los voluntarios a su labor educativa en cuanto fines, objetivos y práctica?

Al momento del diseño de la investigación, Chile se encontraba en las postrimerías del primer mandato del actual presidente Sebastián Piñera, luego de 20 años ininterrumpidos de gobiernos del bloque de la Concertación de Partidos por la Democracia, tras el régimen militar iniciado en 1973. Por eso, se desarrolla en dos etapas, con miras a pesquisar la eventual influencia contextual del devenir del marco político, extendiendo la recogida de datos hasta abarcar un período presidencial adicional e incorporando como cuarta pregunta: ¿Se aprecian cambios, luego de cinco años, en el *ethos* asociado a la práctica de voluntarios y voluntarias que participan en colectivos educativos de educación de corte comunitaria o popular?

Método

Este es un estudio con fines exploratorios, iniciado en el marco de la investigación postdoctoral del tercer autor, mediante el cual se intenta comprender el *ethos* de las voluntarias y voluntarios que trabajan en colectivos educativos de corte comunitario. Por su carácter comprensivo, se optó por el empleo de un enfoque cualitativo. Se trata de un tema sobre el cual la información existente en la literatura especializada es escasa, por lo que se decidió emplear la teoría fundamentada (Strauss, & Corbin, 2002), sobre la base de un muestreo intencionado (Maykut, & Morehouse, 1999).

Participantes

Sabiendo que estos colectivos emplean redes virtuales como medio de comunicación, el muestreo de la primera etapa se efectuó mediante la búsqueda por internet de sus páginas web y redes sociales. Se ubicaron 24

agrupaciones, con adscripción explícita a la educación comunitaria o popular. Se escogió cuatro, variando las comunas de ubicación y la modalidad de trabajo educativo: una dedicada a la ayuda en la tareas escolares y talleres para niños y niñas; una a la regularización de estudios y talleres para adolescentes y adultos; una que combinaba el trabajo con adultos con talleres para la población infantil y otra que originalmente combinaba ambas modalidades pero que el momento del acercamiento se había circunscrito al trabajo con niños y niñas. Las agrupaciones se ubicaban en las comunas de La Reina, Pedro Aguirre Cerda, Peñalolén y Renca. Se entrevistó a un total de diez personas, ocho voluntarios/as (cuatro hombres y cuatro mujeres), quienes cumplían funciones de monitores/as y/o eran responsables de alguna coordinación, además de un tutor y una tutora (padre y madre, respectivamente) de niños participantes en dos de las agrupaciones.

Técnicas

La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, en la modalidad de entrevista centrada en el problema (Flick, 2012), elaborada en torno a cuatro ejes temáticos: caracterización del sujeto; caracterización del colectivo o agrupación; caracterización de la comunidad en la que se encuentra inserto y el campo de la educación no formal y popular. Este último se exploró tanto desde su propia conceptualización con respecto al sustrato teórico que los orienta y a los fines a los que aspiran, como a partir de sus relatos acerca de sus prácticas educativas y sus prácticas relacionales con otros integrantes de la comunidad y como grupo de voluntariado.

Análisis

El análisis de las diez entrevistas se realizó empleando el método de las comparaciones constantes que permitió el levantamiento inductivo de categorías y su agrupación posterior en ejes o categorías articuladoras: Historia y organización de los colectivos, Intersecciones entre educación y política, Particularidades del trabajo educativo y *Ethos*.

La segunda etapa corresponde a la tesis de postgrado de la segunda autora. Al buscar a las y los entrevistados cinco años después, solamente una de las cuatro agrupaciones seguía funcionando. No obstante, pudo entrevistar a cuatro de las y los entrevistados de la primera etapa y a una quinta persona, sugerida por uno de los entrevistados. Parte de la información que recabó se incorporó en el análisis y discusión de los resultados expuestos en este documento.

En la primera etapa, las entrevistas fueron transcritas textualmente y sometidas a un primer análisis de

contenido, intersubjetivo, del cual emergió un conjunto de categorías. El análisis posterior estuvo a cargo de la primera autora de este artículo. En el caso de la segunda parte de la investigación, la primera autora de este artículo hace las veces de auditora de sus análisis.

Aspectos éticos

La investigación se desarrolló cuidando los criterios de rigor científico de fidelidad (dependencia, transparencia), credibilidad, transferibilidad y auditabilidad (Erazo Jiménez, 2011; Flick, 2012). Cada etapa posee el respectivo protocolo de consentimiento informado, visado por el comité de ética institucional de la Universidad de Santiago de Chile (Informes No. 683 de 2014 y No. 028 de 2019). En ambas ocasiones se cuidó que la participación de las y los entrevistados fuera libre e informada y se les solicitó la firma de un consentimiento informado.

Resultados

La reconstrucción del *ethos* se realizó buscando los elementos que, conforme a los lineamientos que lo definen, permitieran reconocer un posicionamiento desde el cual se enfrenta la realidad, componentes disposicionales y comportamentales que caracterizarían al voluntariado en su dimensión moral. Las entrevistas permitieron reconocer como componentes del *ethos* elementos que se categorizaron como Motivaciones, Lugar del colectivo en la propia vida, Conflictos morales, Utopía y Valores. A continuación, se les presenta enriquecidos con la información que le aportan, mediante análisis relacional, las demás categorías axiales.

Motivaciones

Las motivaciones de las y los entrevistados se asocian a su desencanto con la política estudiantil. La agrupación les significa un anclaje en la realidad concreta. Se menciona como antecedente teórico a la educación popular. Se aprecia una disposición a la acción en pro de un otro carente y marginalizado. Una orientación altruista y solidaria: “El querer participar en algo, el salirme un poco de la típica política universitaria... que no lo de las marchas, tampoco me llamaba mucho... me gustaba más el trabajo, había leído un poco sobre educación popular...” (EL-C, 2014-4b)⁴. Otro entrevistado señala: “yo sentía que yo tenía que estar con quienes realmente la pasan mal igual, hacer algo y hacer política como... con y para ellos, eso fue lo que me acercó” (EL-F, 2014-4b).

4 Las referencias de las citas están compuestas por el identificador del colectivo-entrevistado, año de la entrevista e identificador de la cita. Los colectivos fueron denominados EL,

Lugar del colectivo en la propia vida

El voluntariado es definido como un “cable a tierra”, que otorga sentido a la vida pero que también encierra costos. Quienes mejor lo reflejan son los voluntarios veteranos, con más años en ejercicio y también mayores. Se aprecia la necesidad de equilibrar, que trasunta un balance inestable. He aquí algunos de sus comentarios:

‘Bueno yo creo que es una de las cosas que le da más sentido a que es... a mi vida en general. En general el ejercicio de estar haciendo este trabajo como voluntario ya hace varios años, creo que demuestra (...) o sea, hay un arraigo muy fuerte con el proyecto [...], muy fuerte’ (ELF-E, 2014-44a)

Otro señala:

‘Sí, hay hartos costos. En términos personales hay harto desgaste, cansancio... tiempos que... tiempos en que uno podría darlos en términos, por ejemplo, ir al cine, hacer otras cosas que a mí también llenan mi espíritu, que tienen que ver con mis cosas... y que no queda tanto tiempo para cultivar esas cosas porque el tiempo se te va en cultivar esto otro. A veces, tiempo con tu misma familia que tienes que sacrificar, que no la ves tanto, y también costos en las relaciones...’ (NR-M, 2014-12).

Un tercero se refiere a conflictos en el trabajo, sugiriendo las dificultades de mantener una postura consecuente: “Generalmente me ha traído problema en lo laboral, he sufrido acoso laboral. Es por mi postura, es por mi visión, por mi posición política e ideológica, y supuestamente estamos en un país de libertades” (NR-C, 2014-20)

La relación costos-beneficios y el decaimiento o mantenimiento de la motivación posiblemente gravita en la rotación de los voluntarios. Los entrevistados consignan la existencia de dos tipos de voluntarios/as según su tiempo de permanencia en los colectivos. Uno cuya permanencia es acotada en el tiempo, asociada a factores de orden personal u otros:

‘y que hoy en día están todos egresados y trabajando y todo... a partir de eso fue que fueron saliéndose de la organización, porque no veían tiempo para participar o que de frentón no quería participar más, ya no les interesaba más la idea...’ (EL-C, 2014-26a)

Sin embargo, la deserción no solamente ocurriría como respuesta al devenir de la vida sino también puede estar contemplada de antemano: “Bueno, ya saliendo de la Universidad, em... trabajando y yo muchas veces me he preguntado qué pasaría con la misma escuela de acá a

ELF, ELN y NR. Se usa el género masculino al referirse a las y los entrevistados para favorecer su anonimato.

cinco años, yo no sé, sinceramente, yo no sé si seguiría”. (ELF-CG, 2014-54)

El segundo tipo incorpora el colectivo a su proyecto de vida. Es definido como militante o con ideales más sólidos:

‘Hay un núcleo duro que es más militante y que viene un poco de la corriente también media mirista⁵ [...] de la izquierda chilena, [...] tienen una concepción mucho más marxista de la realidad, o son más politizados ¿ya?, [...] la mayoría de nosotros viene de mil experiencias de colectivos, en el colegio, en la universidad, y... y somos más o menos los que levantamos el proyecto en todo caso, somos los de la iniciativa de levantar el proyecto...’ (ELF-E, 2014-22a)

Al mismo tiempo, quienes se quedan, tendrían sus ideales más arraigados: “... son muy soñadores en general, son gente... son personas eh... con mucho entusiasmo, con muchas ganas de trabajar, o sea, los que finalmente se quedan...” (EL-F, 2014-32a)

Al cabo de cinco años, la agrupación que sigue funcionando lo hace en un espacio municipal, manteniendo su autonomía y autogestión: “... la NR está trabajando en el espacio de la (...)”⁶ manteniendo su autonomía y autogestión” (NR-M, 2019-28n)

Los demás entrevistados consignan que ellos, y otros voluntarios, se han reciclado y han reinventado sus proyectos de vida, manteniéndose en prácticas y organizaciones que generan cambios sociales, en algunos casos en la modalidad de escuelas como aquella de su colectivo:

‘Hay algunos que siguen trabajando en talleres en la villa, otros están en comités de defensa de los derechos humanos, algunos siguen ligados en algo, como en algo social, en algunos en una escuela en otro lado más cercano. Igual se dio en EL, muchos vivían fuera de la comuna (...)’⁷ eran 3 o 4 que vivíamos en la cercanía. Ahora hay varios que siguen trabajando en las cooperativas o en ese tipo de cosas, pero más en sus espacios territoriales’ (EL-K, 2019-3)

Conflictos morales

Algunos entrevistados reconocen conflictos morales asociados al financiamiento, tanto estatal como en actividades de autogestión orientadas a reunir fondos. En el caso del primero, entran a tallar el temor a la pérdida de autonomía y a la instrumentalización. Uno de los

entrevistados señala, “el problema es que cuando el Estado mete la mano destruye y eso es lo que nosotros no queremos, entonces cómo lo vamos hacer, de qué manera, es un desafío” (NR-C, 2014-34c).

Y otro, refiriéndose a las actividades de autogestión:

‘Fuimos, tomamos el lienzo, lo pegamos y nos pusimos a vender terremoto⁸ (risas)... qué estamos haciendo, estamos haciendo plata... pero algunos lo encontraron de repente un poco, una contradicción... nunca se habló bien el tema...’ (EL-C, 2014-50b)

El mayor problema que enfrentan los colectivos es la inestabilidad con respecto a su lugar físico, que resuelven ocupando el espacio de otra organización, algún inmueble en comodato o el local de alguna Junta de Vecinos. En lo demás, logran resolver sus necesidades con base en la autogestión, que a veces implica aportar de sus propios bolsillos. La precariedad es percibida por los tutores, padre o madre de niños que asisten a las agrupaciones; uno de ellos plantea: “... como que les falta más apoyo de otras organizaciones para que avancen más, [...] ellos, teniendo más apoyo de otras personas... yo creo que el EL crecería mucho más” (EL, Tutor, 2014-44a).

Para los voluntarios, la búsqueda de apoyo estatal o de otras instituciones es un tema controversial:

‘A ver, por ejemplo, una vez estábamos pensando si tomar o no... eh... estos como créditos que entregan instituciones para... organizaciones... sin fines de lucro y cosas así... y estábamos en un conflicto de si tomar o no un crédito de una municipalidad donde trabaja un alcalde del que no nos gusta su trabajo...’ (EL-C, 2014-42b)

Otro comenta: “Lo hemos conversado y como que hemos optado por no recibir fondos de ningún tipo” (ELN-J, 2014-14)

La desconfianza y percepción de amenaza también se extiende a los partidos políticos que coexisten en sus territorios: “en algún momento hasta la juventud (...)”⁹ estuvo inserta en esas redes, pero ahora no y ya no lo queremos más, porque no queremos que haya una manipulación política en esos espacios” (NR-M, 2014-70).

Otro entrevistado plantea: “nosotros sabemos que ha habido escuelas que han fracasado por... como la

5 MIR: Movimiento de Izquierda Revolucionaria.

6 Se omitió el nombre de una escuela municipal donde les facilitan sala para nivelación de estudios cuatro días a la semana.

7 Se omitió el nombre de la comuna.

8 Cóctel chileno que tiene una alta capacidad para embriagar

9 Nombre de un partido político.

influencia de algunos partidos, de algunas agrupaciones políticas...” (ELN-J, 2014-84b).

Cinco años después, en mirada retrospectiva uno de los entrevistados relata una experiencia de instrumentalización: “Pero después fue más mirado políticamente, desde el (...) ¹⁰, que surgieron muchas Escuelas libres que eran ligadas al (...) ¹¹ y salíamos nosotros como que fuéramos una parte de ellos...” (EL-K, 2019-4b). El mismo entrevistado se refiere además a los conflictos con otras agrupaciones similares. Su comentario deja entrever la coexistencia de colectivos aislados u organizados en redes parceladas:

‘Yo creo que está bien que emerjan muchas escuelas en distintos lados. Igual nosotros tuvimos conflictos internos con algunas en sus inicios, como que tomaron el nombre de (...) y la masificaron como el nombre de Escuela Libre y lo masificaron. Nosotros fuimos los impulsores del nombre Escuela Libre’ (EL-K, 2019-4a)

Finalmente, una fuente de conflicto adicional se encuentra en las propias prácticas, en la búsqueda del mejor modo de promover la conciencia crítica respetando a las niñas y niños, evitando incurrir en el adoctrinamiento:

‘Muchas veces nos pasó, en verdad, que a veces que caíamos como en direccionar a los niños a una respuesta, sobre todo al principio cuando yo llegué, eso es lo que a mí como que más me daba rabia como al principio, porque sentía que de repente era como adoctrinamiento, y uno no puede caer en eso, no puede caer en eso. Porque son niños, y los niños son súper blandos, es súper fácil decirle algo y él te va a creer, los niños son así, y por eso es súper difícil trabajar con ellos’ (ELF-CG, 2014-2e)

La resolución con respecto al riesgo de adoctrinamiento se logró con el cambio de metodología:

‘Entonces, después de eso nosotros les poníamos un tema y ellos podían hablar lo que quisieran, podían hablar, hay veces que dibujaban, hacían manualidades al respecto, y después nos comentaban lo que hacían.’ (ELF-CG, 2014-2f)

Utopía

Un sello de la valoración del colectivo y de sus prácticas se condensa en la categoría Utopía. Se escogió este término debido a la pertinencia para el contenido que agrupa y su correspondencia con los planteamientos de Freire (2008) con respecto a la educación como recurso frente a un ser educable y-por lo mismo- inacabado, y a las aspiraciones por una sociedad más justa. Comprende

los sueños y el sentido de trascendencia, en la búsqueda de un tipo de educación que ayude en la construcción comunitaria. Las y los entrevistados perciben el proyecto del colectivo como una alternativa no sólo educativa sino de transformación radical de la sociedad. Significa, sin embargo, un esfuerzo de largo aliento debido a las condiciones sociales imperantes. El componente utópico parece mediar también en la tolerancia a la frustración:

‘Para mí estar en la escuela no es sólo por una apuesta social, es una apuesta política, es una apuesta ideológica, es porque yo quiero que la sociedad sea distinta, que no solamente nos mueva el mercado, no solo en la vida nos mueva la movilidad social, sino estas cosas del compartir más entre seres humanos...’ (NR-M, 2014-10)

Otro entrevistado, señala:

‘Sobre todo en estos tiempos que son mucho más difíciles, porque estamos en una sociedad sumida en el consumo y el consumo genera individualismo, porque el consumo en Chile es a través de la competencia, en una sociedad querer generar una lógica distinta es romper con el paradigma y para romper un paradigma no es un trabajo de poco de tiempo, ni meses, es un trabajo de años’ (NR-C, 2014-10c)

Los entrevistados valoran además el cambio que sus agrupaciones buscan con respecto a la educación, e implícitamente a esta última como mediadora del cambio social: “poder generar las primeras semillas de práctica, en la praxis de lo que nosotros pensamos como tenía que ser esa educación liberadora y no al servicio del mercado” (ELF-E, 2014-6d).

En coherencia con sus fines, las y los entrevistados identifican como logros en las niñas y niños un afán de servicio y la participación en la dirigencia escolar. Lo ilustran las siguientes citas: Con respecto a los niños y niñas: “se van involucrando mucho más, y eso no lo hacen yo creo por hacerlo, sino que también lo hacen en el sentido de servirle a la población” (ELF, EL-36d). Y agrega: “se ha visto algunos casos de chicos que han sido partes de Centro de Estudiantes, y se han involucrado también con la lucha estudiantil” (ELF-EL, 2014-36e).

Al mismo tiempo, hay elementos complementarios en los relatos acerca de las prácticas educativas. Presentamos, para ilustrar, los que corresponden al trabajo con la población infantil, que pertenece a un rango de cinco a trece años, aproximadamente. Se destacan tres componentes: la reflexión, la enseñanza de valores y la horizontalidad en el aprendizaje.

10 Se omite nombre de movimiento político.

11 Idem.

La reflexión y los valores son los temas recurrentes en las entrevistas. Se entrelazan en la actividad educativa, conformando el modo para alcanzar los ideales educativos:

‘Entonces nosotros tratamos de que las actividades o la planificación vaya en esa dirección, en que los chicos puedan reflexionar, generar lazos de apoyo mutuo, de solidaridad entre niños, generar respeto, y en general esa es la base de nuestros conceptos valóricos, quizás, que trabajamos siempre, en cada actividad que hacemos, y que aborde una temática social que sea relevante y que el niño también pueda ser partícipe en esa actividad...’ (ELF-E, 2014-32b)

El trabajo, al mismo tiempo, tiene que realizarse sin errar y distorsionar sus propósitos incurriendo en el asistencialismo:

‘A mí me complicaba en un principio ver esto mismo solamente como asistencialismo, tú vas un día a la

semana, pero el resto de la semana no te haces cargo de las relaciones que tienen los niños en sus casas, en sus colegios, mucha violencia, niños que también son molestados por ser distintos, entonces uno se queda con esa sensación, “claro voy un día a la semana ¿qué tanto puedo aportar yo?”’ (EL-AM, 2014-50)

Valores

Si bien el componente axiológico impregna transversalmente las entrevistas, se optó por destacar los valores que los mismos entrevistados mencionan: responsabilidad, amor, sentido ético del trabajo, tolerancia y respeto. Tres de estos valores, sentido ético, amor y tolerancia, se corresponden con las cualidades que señala Freire (1993/2002) para el educador progresista. Responsabilidad y respeto aparecen consignados, el primero, en su relación con el compromiso con el colectivo, y el segundo, con las prácticas, tanto educacionales como interaccionales, al interior de los equipos de voluntariado. Ahí el acento se pone en la horizontalidad como componente distintivo.

Tabla 1
Citas ilustrativas de los valores mencionados por los voluntarios

Valor	Citas ilustrativas
Responsabilidad	<i>‘así se han dado las cosas porque siento que es la responsabilidad que yo tengo que tomar como, digamos, como uno de los más antiguos y que y... que tiene la disposición, no sólo la disposición, que puede, tiene la posibilidad de dedicarse al EL, cien por ciento. Entonces yo creo que eso es lo que a mí me... yo sentí esa responsabilidad por lo menos’</i> (EL-F, 2014-14)
Sentido ético	<i>‘si yo me quedaba trabajando hasta las 11 o 12 de noche, porque sentía que tenía que hacerlo, porque había implicancias éticas en mi trabajo más que del tema si me lo pagan o no...’</i> (NR-M, 2014-30)
Amor	<i>‘En trabajos donde mi principal motivación es el amor... como con mi familia, mis amigos... la EL, también la pondría en ese contexto... ese es como el lugar donde la pondría... entonces es bastante importante diría yo’</i> (EL-C, 2014-12b)
Tolerancia	<i>‘el tema es cómo aprendemos a tolerar nuestra diferencia de personalidad y diferencias también hasta de visión. Nosotros tenemos gente que son súper anarcos, opositorista a todo, y hasta gente que igual vota por la concertación, pero que para nosotros no es tema dentro de la dinámica de la escuela...’</i> (NR-M, 2014-56b)
Respeto	<i>‘el respeto mutuo, el escucharse, el saber que todos somos poseedores de cierto conocimiento y que... y que podemos entregar al otro, independiente de... funcionar bajo la horizontalidad...’</i> (EL-MA, 2014-32a) <i>“la idea que todos seamos encargados de algo obedece justamente a la idea de eh... de llevar a cabo una práctica horizontal”</i> (EL-F, 2014-30b) No obstante, en el trabajo con niños y niñas, la horizontalidad tiene que ser implementada con límites: <i>‘cuando decimos que se rompan las lógicas de autoridad nosotros tenemos que reconocer también que hay un grado de diferencia también, en el sentido que nosotros trabajamos con niños, entonces no podemos ser horizontales a ciegas ¿ya?, de hecho, llevar esa horizontalidad al extremo con niños es súper como patológico, entonces... es saber reconocer y trabajar con las diferencias que cada uno tiene’</i> (EL-F, 2014-6e)

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

El trabajo aquí expuesto fue realizado con especial cuidado por proporcionar el protagonismo a las y los entrevistados, manteniendo fidelidad a sus palabras y consonancia con el encuadre teórico desde el cual su actividad se posiciona, sumado a aquel del ethos. Sin embargo, al momento de concluir, constituye una debilidad no disponer de entrevistas de quienes abandonaron el voluntariado y que ameritan por sí mismos una investigación. Al mismo tiempo, si bien se aprecia una alta coherencia entre las entrevistas, se trata de una primera exploración en un campo que justifica una indagación mayor.

Haciendo esta salvedad, los resultados de esta investigación permiten responder parcialmente a las preguntas que la guiaron. ¿Cómo se caracteriza el *ethos* asociado a la práctica de voluntarios/as que participan en colectivos educativos de educación de corte comunitaria o popular? Al término de esta investigación es posible plantear la existencia de un ethos, entendido como un sello moral (Cortina, 2013), un modo de posicionarse frente a la realidad social (Risco, 2009), caracterizado por disposiciones que se activan para enfrentar problemas de orden sociomoral (Yurén, 2013). Se trata de un *ethos* con componentes nucleares, comunes a todos los voluntarios, y otros diferenciados.

Los componentes nucleares se refieren a factores motivacionales de orden altruista, relativos a querer aportar en concreto en la transformación social y en la recuperación del tejido comunitario, como lo plantea Freire, a través de la educación y de la generación de espacios de acogida y contención. A ello se suma una disposición reflexiva que les permite cuestionar sus prácticas educativas, en aras de entregar el protagonismo a niños y niñas en la construcción del conocimiento generado en las actividades educativas y evitar incurrir en un adoctrinamiento.

Hay también un conjunto de valores compartidos, mencionados por los propios entrevistados: responsabilidad, amor, sentido ético del trabajo, tolerancia y respeto. De éstos, amor, sentido ético del trabajo y tolerancia son mencionados también por Freire (2002), mientras que el respeto aparece relacionado con el compromiso con la horizontalidad en las prácticas relacionales y como disposición asociada al ejercicio de la práctica educativa, coincidiendo nuevamente con Freire. De este modo, se responde a la pregunta ¿Cuáles son los valores y significados que orientan su actuar, asociado a su participación en la agrupación?

No aparecen en cambio los valores que Sánchez (2015)

postula para quien se dedica a las prácticas de la psicología comunitaria, hecho que posiblemente trasluce las diferencias entre dicho campo, vinculado con la psicología social y clínica, y el educativo. Entre los valores que propone Sánchez está el autocuidado, cuya presencia posiblemente beneficiaría a quienes practican el voluntariado; en las y los entrevistados, la autoexigencia significa un balance muy delicado entre las distintas áreas de la vida y un grado importante de sacrificio personal.

¿Cómo se relaciona este *ethos* con los significados que le asignan las y los voluntarios a su labor educativa en cuanto fines, objetivos y práctica? Es posible concluir que la actividad educativa está claramente impregnada por un sentido ético, al punto que resulta difícil separar los datos recabados para responder a esta pregunta de aquellos que permiten describir el ethos. Posiblemente sea este el espacio para destacar no sólo el respeto por los niños y niñas como seres en formación, al que se ha aludido más arriba, sino también recuperar la preocupación por no incurrir en asistencialismo y la importancia por mantener la autonomía con respecto a municipalidades, partidos políticos y el estado mismo, a costa de mantener una precariedad económica que atenta contra la existencia de los colectivos. Los relatos confirman a Fauré (2016) cuando afirma

En general, la precariedad económica, la alta rotación de participantes y un fuerte arraigo local han tendido a generar una cartografía organizativa compleja, debido al continuo nacimiento, resurgimiento y desaparición de organizaciones y una dificultad relativa de trascender el territorio que los define identitariamente (*La autoeducación popular en el ciclo 2006-2013*, párrafo 7)

A pesar de estos elementos comunes, nucleares, del *ethos*, es posible postular la existencia de características propias de los más veteranos, a quienes se vuelve a entrevistar al cabo de cinco años. Las diferencias las anticipan los propios entrevistados en las entrevistas iniciales, en la distinción entre quienes están de paso por un tiempo y quienes se quedan. La persistencia en el tiempo no se vincula con la pertenencia a un colectivo en específico sino a la opción por una modalidad de trabajo de corte político y al mismo tiempo educacional, que puede realizarse en distintas agrupaciones y que otorga sentido a la propia vida. Este hecho permite suponer que correspondería a un *ethos* militante pues es la actividad, la permanencia en las bases, en el territorio y la lucha por la transformación social la que caracterizan el posicionamiento de este grupo de voluntarios. Es probable que el sentido de utopía sea un elemento que diferencia entre uno y otro perfil de voluntarios, encontrándose más acentuada en las y los veteranos. Utopía tanto en su acepción de “Plan, proyecto, doctrina o sistema deseables que parecen de muy difícil

realización,” como de “Representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano” (RAE, 2018), así como utopía en la modalidad de atreverse a soñar con respecto a la cual Freire (2012) aboga inclusive en su obra póstuma “Pedagogía de la Indignación”:

Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin chistar sino más bien para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin proponer algún sueño o proyecto de mundo, debo usar todas las posibilidades a mi alcance no sólo para hablar de mi utopía sino para participar en prácticas coherentes con ella. (2012, p. 39).

Una cuarta y última pregunta que guía esta investigación es ¿se aprecian cambios, luego de cinco años, en el *ethos* asociado a la práctica de voluntarios y voluntarias que participan en colectivos educativos de educación de corte comunitaria o popular? Los datos recabados sugieren que el cambio en el contexto político (alternancia de conglomerados en la presidencia del país, la reorganización de las fuerzas políticas en tres conglomerados), no parece haber afectado el *ethos* de las y los entrevistados al cabo de cinco años. Aun cuando el colectivo que se mantiene en funcionamiento lo hace en un espacio municipal, denotando una proximidad que no existió con el alcalde anterior, el entrevistado destaca que lo hacen manteniendo su autonomía y autogestión. Nuevamente, sería el componente de utopía el que posiblemente fundamente la persistencia de este *ethos*, materia que debiera seguir siendo tratada en futuras investigaciones.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Informe de resultados Estudio Nacional. Lectura 2° básico 2017*. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf
- Bernard, V. (2015). The humanitarian ethos in action. *International Review of the Red Cross*, 97(897-898), 7-18. <https://doi.org/10.1017/S1816383115000831>
- Brizuela Castillo, Z., Sáez Palmero, A., & Jústiz Guerra, M. Metodología para la educación comunitaria. *Humanidades Médicas*, 15(1), 107-127. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000100007&lng=es
- Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En A. Cortina, & J. Conill (Eds.), *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 13-28). Navarra, España: Verbo Divino.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve la ética?* Barcelona,

España: Paidós.

- Diccionario de la Real Academia española de la Lengua (2018). “Utopía”. Disponible en <https://dle.rae.es/?id=bCnqw2G>
- Dutt, A., & Grabe, S. (2017). Gender ideology and social transformation: Using mixed methods to explore processes of ideological change and the promotion of women’s human rights in Tanzania. *Sex Roles*, 77, 309-324. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0729-4>
- Erazo Jiménez, M.S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 22(42), 107-136. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14518444004>
- Fauré, D. (2016). Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3. <https://bit.ly/30wMdo9>
- Fernández Pérez, J. A., Barajas Arroyo, G., & Alarcón Pérez, L. M. (2007). Los profesionistas: Temas centrales para una agenda contemporánea. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 12-18. Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272007000100003&lng=en&tlng=es
- Fingerman, H. (2017). *Educación comunitaria*. Disponible en <https://educacion.laguia2000.com/general/educacion-comunitaria>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1972/1996). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993/2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. Disponible en <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Guariglia, O., & Vidiella, G. (2011). Moral positiva, moralidad y ética. En *Breviario de ética* (pp. 17-25). Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Hamadache, A. (1991). La Educación no formal: Concepto e ilustración. *Perspectivas*, 21(1), 123-137. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090336_spa
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Estimaciones y*

- proyecciones de la población Chile 1992-2050. Síntesis de resultados.* Disponible en <https://www.censo2017.cl/descargas/proyecciones/sintesis-estimaciones-y-proyecciones-de-la-poblacion-chile-1992-2050.pdf>
- La Otra Educación. (2019). *¿Quiénes somos?* Disponible en <https://laotraeducacion.cl/quienessomos/>
- Longa, F. (2016). Acerca del 'ethos militante': Aportes conceptuales y metodológicos para su estudio en movimientos sociales contemporáneos. *Argumentos: Revista de Crítica Social*, 18, 45-73. Disponible en <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/2024/1719>
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Barcelona, España: Hurtado.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2018, octubre). *Diez ministerios se unen al Compromiso País, la inédita alianza para combatir la pobreza en Chile*. Disponible en <https://bit.ly/32nmSih>
- Montero, A. S. (2015). Del joven militante al viejo sabio: Relatos sobre el pasado reciente y ethos discursivo en Néstor Kirchner (Argentina, 2003-2007) y José Mujica (Uruguay, 2010-2015). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 24(2), 121-137. Disponible en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2015000200007&lng=en&tlng=es
- Palomer, L., & López, R. (2016). Medición de los valores éticos y morales enseñados en la carrera de Odontología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde la apreciación docente. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(2), 77-84. Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322016000200005&lng=es&tlng=es
- Quintana, M. (1991). *Pedagogía comunitaria: Perspectivas mundiales de Educación de Adultos*. Madrid, España: Narcea.
- Risco, L. (2009). Apuntes sobre la configuración actual del ethos médico. *Acta Bioethica* 15(2), 151-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2009000200004>
- Rodríguez-Sedano, A., Rumayor, M., & Costa Paris, A. (2011). The formation of the professional ethos as a factor of integration through the virtues. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1661-1666. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.349>
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13-33. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Sánchez Vidal, A. (2015). 'Nuevos' valores en la práctica psicosocial y comunitaria: Autonomía compartida, auto-cuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244. <https://dx.doi.org/10.1114/Javeriana.upsy14-4.nvpp>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento: Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000100005&lng=en&tlng=es
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Von Kotze, A., Ismail, S., & Cooper, L. (2016). Pedagogía social en Sudáfrica: Manteniendo la tensión entre la academia y activismo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 281-305. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2016.27.13>
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos*, 35(142), 6-14. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400016&lng=es&tlng=es
- Yurén, T., García, L. E., Moctezuma Ramírez, E., Briseño Agüero, S., & Escalante, A.E. (2018). La construcción del ethos del investigador en educación: La perspectiva de estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(67), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3362>